

Políticas educacionais, igualdade e diferenças

Educational policies, equality and differences

Políticas educativas, igualdad y diferencias

MIGUEL G. ARROYO

Resumo: O tema se propõe trabalhar os seguintes pontos: a centralidade da relação entre políticas educacionais e a superação das desigualdades; a relação entre as formas de pensar os coletivos como desiguais e de pensar o Estado e suas políticas; como a presença afirmativa dos coletivos feitos desiguais ressignifica a produção das desigualdades na história de nossas sociedades; em que padrões históricos tem se dado a produção dos diferentes em desiguais; em que fronteiras esses coletivos reagem a esses padrões; como suas lutas por justiça, igualdade e diversidade ressignificam o Estado, a esfera pública, as políticas, suas análises e sua gestão.

Palavras-chave: estado; políticas educacionais; justiça; igualdade; diversidade.

Abstract: The paper addresses the following issues: the centrality of the relationship between educational policies and the overcoming of inequalities as well as the relationship between forms of conceptualization of unequal social groups and forms of conceiving the State and its policies. The paper will also discuss how the affirmative presence of unequal social groups redefines the production of inequalities in the history of our societies; in which historical patterns different social groups produce unequal groups; in what frontiers social groups resist such patterns and how their struggle for justice, equality, and diversity redefines the State, the public sphere and its policies, their analyses and management.

Keywords: State; educational policies; justice; equality; diversity.

Resumen: El tema se propone a trabajar los siguientes puntos: la centralidad de la relación entre políticas educativas y la superación de las desigualdades; la relación entre las formas de pensar los colectivos como desiguales y de pensar el Estado y sus políticas; cómo la presencia afirmativa de los colectivos hechos desiguales ressignifica la producción de las desigualdades en la historia de nuestras sociedades; en qué patrones históricos se ha dado la producción de los diferentes en desiguales; en qué fronteras esos colectivos reaccionan a esos patrones; cómo sus luchas por justicia, igualdad y diversidad ressignifican el Estado, la esfera pública, las políticas, sus análisis y su gestión.

Palabras clave: Estado; políticas educativas; justicia; igualdad; diversidad.

A relação entre formulação e gestão, análise e avaliação de políticas educacionais e a correção das desigualdades tem instigado pesquisas e produção teórica no campo da política e gestão da educação. Como tem sido posta essa relação? O destaque tem sido na análise de políticas relegando entender a produção das desigualdades? O aprofundamento das desigualdades tem levado a ressignificar essa relação? Estamos diante de outra qualidade das desigualdades? Os coletivos feitos desiguais ressignificam as formas de pensá-los desiguais? Nos obrigam a ressignificar as políticas, sua gestão e análise?

Guia-me a hipótese de que as formas de pensar os coletivos feitos desiguais têm marcado as formas de pensar as políticas, o Estado, o sistema escolar e até as formas de pensar-nos como formuladores, gestores e analistas de políticas. Têm marcado a história da Anpae. Se os coletivos feitos desiguais ressignificam as formas de pensá-los, seremos obrigados a repensar as políticas, o Estado e as funções do sistema escolar. Somos obrigados a repensar-nos.

COMO SÃO PENSADOS OS DESIGUAIS

Prevalece a visão escolar. Desiguais em alfabetização, em escolarização, em acesso e permanência na escola. Mais recentemente desiguais em resultados de aprendizagem, no padrão de qualidade. Ainda está arraigada a visão de que o ser desiguais em percursos escolares os torna desiguais nos percursos sociais.

Essa redução das desigualdades ao escolar não tem empobrecido a relação que se prometia tão fecunda entre políticas – gestão – desigualdades? O escolar dá conta da complexa produção-reprodução das nossas desigualdades sociais? Que consequências têm para as políticas educacionais pensá-las como corretivas das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de território? Esquecer essa complexidade não termina empobrecendo a visão das próprias desigualdades escolares, das políticas e sua gestão e avaliação?

Ainda outro ponto. As desigualdades escolares são reduzidas a capacidades desiguais dos alunos, responsabilizando-os pelas desigualdades escolares. Uma visão com profundas raízes em nossa cultura escolar que se traduz nas avaliações rigorosas de cada aluno, no controle de seu percurso, nos rituais de retenção-reprovação, nas classificações dos alunos: repetentes, lentos, defasados, desacelerados, na média ou abaixo da média.

Responsabilizar os alunos pelas desigualdades escolares tem levado, de um lado, a buscar explicações nas supostas desiguais competências escolares que carregam das famílias e de seus coletivos de origem para as escolas: se levam as carências de cultura letrada das famílias populares, se levam o predomínio da cultura oral sobre a letrada, se o analfabetismo dos pais, se não valorizam a língua culta, o saber culto, se atolados no misticismo, nos saberes do senso-comum... Desiguais porque membros dos coletivos desiguais, inferiores.

De outro lado, buscar explicações nos contra-valores que supostamente carregam: desinteresse, falta de hábitos de trabalho, de leitura, de ordem. Dificuldades de acompanhar os processos-tempos de aprendizagem, porque lentos, desacelerados, com problemas de aprendizagem e de disciplina. Os alunos desiguais na origem e nos percursos tornam as escolas desiguais.

Essa redução das desigualdades escolares aos alunos se acentua ao estarem chegando às escolas os(as) filhos(as) dos coletivos populares, os mais desiguais. Das políticas, da gestão e das análises se têm esperado que equacionem as desigualdades dos alunos e apontem mecanismos de sua correção. Nessa visão as desigualdades não são das escolas. Estas são apenas o lócus onde os desiguais se mostram desiguais. Às análises de políticas cabe mostrar que relação política reproduzem essas tentativas de responsabilizar os coletivos feitos desiguais por suas desigualdades e pelas da nação e do sistema escolar.

TEMOS SISTEMAS ESCOLARES JUSTOS E IGUALITÁRIOS?

Às análises de políticas cabe indagar-se pelas consequências políticas dessas formas de pensar as desigualdades que se pretendem corrigir.

Uma consequência preocupante: desviar o foco das análises, do sistema escolar e de suas desigualdades, desde as condições físicas, de recursos, até as pedagógicas. Quanto mais as avaliações colocam o foco na condição desigual que levam os educandos mais tem sido secundarizadas as análises das desigualdades entre as escolas e no interior dos sistemas escolares. Sobretudo mais nos distanciamos das análises que destacaram, em décadas ainda tão próximas, o papel reprodutor das desigualdades que o sistema desigual teve e tem em nossa história. Ao condenar os alunos e seus coletivos de origem inocentamos o sistema, o Estado e suas instituições. Inocentamos a história de produção das desigualdades.

Outra consequência preocupante: avaliamos mais os alunos, seus coletivos do que o sistema, suas estruturas, seus ordenamentos, suas lógicas, seus rituais e seus valores reprodutores e legitimadores das desigualdades sociais, raciais, de gênero, campo, periferia. Temos mais políticas de intervenção nos alunos do que no sistema e suas estruturas. As formas estruturantes de organizar o trabalho, os tempos, os níveis, de disciplinar e segmentar o conhecimento e a condição docente, até os brutais mecanismos de segregar, enturmar, sentenciar, reprovar milhões de alunos populares permanecem intocados. Não são objeto de políticas de Estado. Nossas políticas e diretrizes privilegiam o acesso e os resultados dos alunos.

Políticas de gestão e intervenção no sistema exigem ir mais fundo aos determinantes estruturantes de nosso sistema reprodutor das desigualdades. As estruturas e os ordenamentos são determinantes no avançar ou não para as igualdades. Que políticas de intervenção nas estruturas, nos ordenamentos dos nossos injustos sistemas para serem mais igualizantes e mais justos com os feitos tão desiguais?

Mais recentemente as ênfases nas desigualdades escolares são postas nos padrões desiguais de qualidade das escolas, dos processos de ensino-aprendizagem, de gestão, de preparo e dedicação dos docentes, de recursos didáticos, materiais e financeiros. Mas deixando intocadas as estruturas e os ordenamentos que ainda não mereceram a centralidade que tem. O foco das análises sobre as desigualdades escolares não sai dos alunos que chegam já desiguais, mas se destacam as desigualdades de qualidade das escolas.

Entretanto, o “deslocamento” do foco dos educandos para as escolas não consegue separar as escolas dos coletivos que as frequentam. As escolas que são mostradas como mais desiguais até no padrão mínimo de qualidade são aquelas frequentadas pelos coletivos mais desiguais entre os desiguais. Até o padrão de qualidade das escolas é medido pelos acertos e desacertos dessas crianças-adolescentes desiguais nas avaliações por resultados.

Os desiguais em qualidade social, racial, cultural são destacados como os responsáveis pela desigual qualidade das escolas. Por aí se reforça a velha cultura política: os desiguais desqualificam todos os espaços onde entram – favelas, ruas, parques, até escolas. Não há como não liberar nossas análises do sistema escolar dessas imagens tão negativas dos coletivos populares? Que significados políticos carrega reafirmar essas imagens? Uma das funções das análises de políticas não poderia ser explicitar essas perversas conexões entre qualidade das escolas, dos lugares, até da nação e a má “qualidade” dos coletivos que os frequentam?

Há outro dado preocupante nas análises e nas políticas: os coletivos docentes passam a ser responsabilizados pelas desiguais qualidades das escolas e dos alunos. São os docentes, ora desqualificados, ora desinteressados, ora irresponsáveis, os responsabilizados pelos baixos índices de qualidade das escolas. Mais uma forma de tirar o foco das análises do sistema escolar e desviar as políticas, privilegiando estratégias de intervenção na sua qualificação e motivação. Sobreretudo estratégias de seu controle através de bônus, de provas, até de ameaças de perder a estabilidade.

Uma hipótese nos persegue: se tivéssemos outros alunos e outros mestres, com outras qualidades, teríamos outras qualidades nos nossos sistemas escolares. Logo, centrar as políticas em conformar outros alunos e outros mestres. Há um dado importante a ponderar: os alunos que chegam às escolas públicas são os mais desiguais entre os desiguais. Por sua vez, os jovens que chegam aos cursos de magistério e de pedagogia têm cada vez mais sua origem social, racial, nos coletivos sociais e raciais tidos como mais desiguais. Essa proximidade social, racial entre mestres e alunos reforça a perversa visão de que onde esses coletivos chegam desqualificam até o nobre magistério.

COMO TÊM SIDO PENSADOS OS COLETIVOS FEITOS DESIGUAIS

No destaque que vamos dando aos alunos e mestres ao analisar as desigualdades escolares fomos levados a destacar seus coletivos de origem. As formas

de pensá-los são inseparáveis das formas de pensar seus coletivos. Se pretendemos avançar na compreensão das políticas, de sua gestão e análise, teremos de aprofundar como esses coletivos sociais têm sido pensados na história de nossa formação política e cultural. Caberia a pergunta: têm sido pensados como desiguais? Ou as formas de pensá-los e alocá-los têm sido muito mais radicais e mais inferiorizantes?

Poderíamos levantar a hipótese de que pensá-los como desiguais na hierarquia social, política, econômica e cultural tem significado um avanço. Uma politização das formas de pensar esses coletivos. Que a correção das desigualdades escolares faz parte do ideal de igualdade cidadã, que as políticas igualitárias são formas de reação aos processos históricos de produção e legitimação das hierarquias sociais. Entretanto, as formas de pensar e tratar os desiguais se defrontam com formas históricas inferiorizantes persistentes não superadas que têm limitado as políticas igualitárias.

Uma das visões persistentes é tratar esses coletivos como um fardo histórico, uma mancha na nossa autoimagem e na imagem entre as nações. Carregamos como um peso os povos que estão nas origens de nossa conformação nacional, que desde a colônia foram classificados como selvagens, incultos, tradicionais, pré-modernos, pré-políticos, irracionais, sem valores de trabalho, imprevidentes e iletrados. Esse fardo e essa mancha de herança perturbam nossos sonhos de república, de democracia igualitária, de nação avançada, moderna, até de caminho para a sexta economia mundial.

Essa visão racista dos coletivos populares vem marcando os significados políticos das políticas públicas socioeducativas para esses coletivos assim pensados. Políticas de descarrego desse fardo, de limpeza dessa mancha. Até se usa e abusa dessa imagem tão escolar: “apaguemos a mancha do analfabetismo do quadro da nação”!

As políticas socioeducativas ficam desvirtuadas nessas persistentes formas de pensar-se tão correspondente com as formas inferiorizantes de pensar, tratar e alocar os coletivos feitos desiguais em nossa história. Não apenas por limitar-se a serem políticas corretivas, de limpeza, de apagar as manchas do quadro nacional e internacional, mas porque carregam a ideia de que essa é sua função política: que esses coletivos deixem de ser o que são e a nação será outra. A escola será outra. Das políticas educativas se espera que desconstruam heranças-fardos que a própria história colonial e pós-colonial nos legou.

Diante dessa persistente forma de ver os coletivos feitos desiguais o que esperar das políticas e de sua gestão e avaliação? Ao menos que não reforcem essas imagens racistas nos coletivos pensados e tratados como inferiores em nossa história. Que as políticas curriculares lhes mostrem os processos de sua produção histórica. Que não os autoresponsabilizem.

HÁ LUGAR NO IDEAL DE IGUALDADE PARA OS DESIGUAIS?

Torna-se necessário pesquisar em que medida a radicalidade política que carrega vincular políticas e gestão com desigualdades tem conseguido desconstruir

essas imagens ou sua radicalidade vai se perdendo e ficando desfigurada. Teríamos de aprofundar como foram equacionados os ideais de igualdade, através de políticas educativas. Que concepções de igualdade e de políticas igualitárias têm predominado. Sobretudo se nessas concepções havia lugar para os coletivos feitos desiguais na concretude de nossa história. Convém analisar que concepções se impõem ao longo das três décadas de movimento por direitos e por igualdade. Uma questão pouco central nas análises de políticas de igualdade, mas urgente de ser pesquisada.

Predomina uma visão única, até generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora.

Nessa procura do caminho único se têm perdido as análises de políticas. Temos ficado bloqueados para tentar articular igualdade e diferenças. Nos debatemos mais com a procura do caminho único para a igualdade do que em entender a riqueza das diferenças e os processos brutais de produzir e manter os coletivos diferentes como desiguais. Sem aprofundar no conhecimento desses processos históricos será difícil formular políticas de igualdade (ARROYO, 2010b).

Em realidade essas políticas generalistas não conseguem esquecer que os diferentes existem e se armam de mecanismos de avaliação para comprovar se cabem ou não nos ideais de igualdade. No terreno dos princípios é reconhecida sua igualdade, porém na concretude das políticas, das escolas, dos percursos escolares e dos rituais de enturmação, avaliação, os diferentes são tratados como desiguais. Esses dados tão expostos nos levam a uma indagação: a ênfase em universalismos abstratos não tem funcionado como segregadoras dos coletivos concretos feitos tão desiguais porque diferentes? As mesmas avaliações que testam os ideais de igualdade em abstrato terminam mostrando que os diferentes-desiguais não cabem nesses ideais. Deixam expostas as fraquezas de ideais de igualdade, ignorando as diferenças conformantes de nossas sociedades.

O ideário conservador está a nos dizer que os coletivos pensados e tratados como inferiores em nossa história não cabem em nossos universalismos igualitários. Que os filtros têm de ser fechados como sempre foram. O inquietante é que esse fechar os filtros, provar e reprovar e classificar os coletivos e seus filhos e mestres e escolas é justificado no próprio ideal de chegarmos à igualdade de todos, a padrões mínimos de qualidade universal. A coragem de propor um padrão mínimo de quali-

dade no ideal de igualdade universal mostra que de antemão se limita a igualdade ao mínimo para os coletivos populares.

Urge pesquisar se esses ideais universalistas de igualdade não terminam fazendo o velho jogo de reproduzir e legitimar a condição de desiguais, porque inferiores. Não foi o ideal de cultura, valores, racionalidade, saber, únicos, que os segregou e inferiorizou desde a colônia?

As políticas, sua gestão e análises se debatem com esses impasses que podem ser fecundos, se nos levarem a repolitizar os complexos processos de produção das diferenças em desigualdades, inferiorizações e segregações em nossas sociedades, se forem articuladas as políticas de igualdade a políticas de diferenças. As análises caminham nessa repolitização?

A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS E DESIGUALDADE ABANDONADA?

Diante da persistência das desigualdades, de seu crescimento e aprofundamento e diante de sua teimosia em resistir a sua correção através de políticas universalistas, se caminha para a retomada de políticas *inclusivas*. A visão dos coletivos feitos desiguais se vai perdendo e se passa a vê-los como excluídos. Políticas de inclusão, escola e currículos inclusivos, projetos pedagógicos com a marca de pró-inclusão: mais tempo de escola, extraturnos, mais educação, pró-letramento, pró-infância, pró-jovem, escola ativa... Pró-inclusão dos coletivos diferentes pensados como excluídos dos espaços universais.

A própria ênfase nos direitos e espaços universais leva a ver os desiguais não mais como desiguais, mas como ainda não incluídos nos espaços universais. As desigualdades destacaram um lugar em uma hierarquia de poder, de dominação-subordinação-segregação-opressão. Uma visão com densa carga nas relações políticas de nossas estruturas de poder, de trabalho, de apropriação-expropriação da terra, do espaço, da riqueza e do conhecimento. Daí vinha a densidade política da relação entre desigualdades e políticas.

Abandonando a ênfase nas desigualdades se abandonam essas radicalidades políticas da relação entre políticas, gestão-análises e desigualdades. O próprio ideário igualizante reduzido a entrar nos campos e espaços universais vai levando a esse distanciamento e ao abandono da ênfase nas desigualdades, trazendo com destaque a ênfase na inclusão daqueles que estão do lado de lá, na outra margem, atrás dos muros da cidadela.

Na função de incluir os excluídos, a escola e as políticas educativas sentem-se em sua função. Primeiro por ser uma função mais leve do que acabar com as desigualdades. Segundo porque a dicotomia incluídos-excluídos, dentro dos muros, atrás dos muros, do lado de dentro e do lado de fora, pressupõe que são aqueles que estão dentro os que decidem e controlam as políticas de inclusão. Eles dão os vistos, os passaportes para entrar, selecionar, definir, gestionar as condições e exigências de

inclusão. É tarefa dos de dentro definir os percursos escolares, os atestados, diplomas, os êxitos ou fracassos, os que passam de ano, de lugar social e espacial. Tarefa dos formuladores de políticas e de regimentos, de currículos e de normas, de avaliações e aprovações-reprovações.

Não é por acaso que em tempos de ocultar as desigualdades que se espalham e aprofundam terminam enfraquecidos os ideais de sua superação e se privilegia a inclusão e as políticas escolares inclusivas. Por sua vez, não é por acaso que os mecanismos de regulação da inclusão se tornam centrais nas políticas educativas. Predominam políticas não tanto de inclusão, mas de regulação das tentativas de inclusão. Parâmetros mínimos de qualidade, requeridos para a inclusão-excludente. As políticas de inclusão se distanciam em radicalidade política das políticas de igualdade.

A PRODUÇÃO DOS DIFERENTES COMO INEXISTENTES

Se as formas de pensarmos os coletivos feitos tão desiguais têm marcado a visão de Estado, de suas instituições, das políticas e de sua gestão, poderíamos avançar fazendo-nos esta pergunta: e as formas como eles próprios se pensam nos obrigam a repensá-los e a repensar o Estado, suas instituições e as políticas, sua gestão e as análises? Posta essa questão somos obrigados a dar maior centralidade aos coletivos que chegam ao sistema público e tentar ouvir e entender como se veem, como se entendem na história de nossa formação social e até escolar.

Algumas questões a pesquisar: se pensam como têm sido pensados? Os coletivos em ações e em movimentos e os milhões silenciados não se pensam um fardo, uma mancha, nem sequer excluídos, à margem, à espera do visto de entrada. Nem sequer se veem como desiguais ou nos lugares mais baixos na hierarquia social, à espera de políticas para sua ascensão social. Menos ainda naturalizam essas formas de pensá-los e tampouco se autoresponsabilizam por sua condição.

Sabem-se diferentes em raça, etnia, classe, e por serem diferentes foram pensados e produzidos como inexistentes, inferiores em nossa história, porque diferentes, inexistentes para os padrões de poder, de trabalho, de ocupação-expropriação das terras, da riqueza, dos espaços e instituições da saúde, do direito, da educação. Sabem que nesses padrões não lhes foi dado vez, lugar, reconhecimento, pelo racismo que marcou nossa formação social. Foram produzidos como inexistentes, para esses lugares e territórios. Jogados no outro lado, do não reconhecimento, da inexistência.

Ao pensarem-se feitos com essa brutal radicalidade, tem sentido que suas lutas sejam por espaços, lugares, pelo reconhecimento antes do que pela igualdade. Lutas pela terra, território, moradia, pelos espaços de reconhecimento como existentes: no poder, no judiciário, nas instituições públicas, no trabalho, no transporte, no posto de saúde, no hospital, na escola e na universidade. Lutas por espaços de presença legítima. De pertencimento. Todas suas lutas por direitos trazem a marca de lutas por lugares, por pertencimentos. Suas lutas por cidadania não são por ilustração ou

consciência, mas pelo que é mais radical na cidadania: serem membros, pertencem ao território, aos espaços da comunidade social, política, econômica e cultural.

Diante dessas formas tão radicais de constituir os coletivos populares na história de nossas sociedades, as políticas e a gestão dos espaços têm de repensar-se. Não continuar pensadas como políticas de inclusão, de superação de fardos, nem sequer de igualdade pela ascensão social. Nem se pensando políticas compensatórias de carências, nem distributivas de competências, nem inclusivas. Têm de ser equacionadas como políticas de reconhecimento, de direito à pertença política a espaços.

O acesso à escola, sua permanência nela, tem esses sentidos radicais: a possibilidade de entrar nos espaços negados, de entrar em outros espaços sociais, políticos. Simboliza passar de lugar social, serem reconhecidos. A negação do acesso e permanência à escola e à universidade reproduzem o não reconhecimento do seu direito a lugares legítimos. Por sua vez, entrar mas ser reprovado nos vestibulares, não passar de ano, significa não passar de lugar social. Não ser reconhecido digno desses lugares de legítimos reconhecimentos. Significa reforçar sua condição histórica de não reconhecimento.

Pensar as políticas públicas, os espaços e instituições públicas, a escola, a universidade, nessa história do não reconhecimento e de lutas pelo reconhecimento, adquire outra densidade política. Significa se contrapor ao que tem sido mais radical na conformação dos diferentes em nossas sociedades: nem vê-los, tratá-los como inexistentes. Logo, nem pensáveis como desiguais, ou excluídos, não possíveis de ser incluíveis ou igualizáveis, porque pensados e tratados como inexistentes, irreconhecíveis até como humanos.

Pesquisar as experiências tão radicais da conformação dessas inexistências, de tratar os diferentes como inexistentes, pode ser de extrema relevância para o repensar das políticas públicas. Avançar para políticas de reconhecimento. Nas formas de identificar-se em suas lutas esses coletivos mostram que veem sua história na condição do não reconhecimento: sem-lugar, sem-teto, sem-terra, sem-território, sem-transporte, sem-escola, sem-universidade. Porém, transformam essa condição histórica em identidade política, de presença e de pertencimento. Nesse sentido, suas lutas políticas mais radicais no campo da educação são por passar de lugar(es), por acesso e permanência na escola e na universidade. A luta por cotas é por pertencimento, por espaços tão radicais quanto por teto, terra, território. É significativo que os coletivos entrelaçam essas lutas no que é comum, o direito a lugares, o reconhecimento negado em sua conformação histórica.

Às análises de políticas cabe pesquisar como o sistema escolar, suas concepções de conhecimento, de racionalidade, de cultura têm contribuído para conformá-los como inexistentes em nossa história intelectual e cultural, através do não reconhecimento de seus conhecimentos, de suas culturas e formas de pensar e de pensar-se. As formas de pensá-los no campo do conhecimento têm sido mais radicais do que vê-los como fardo, excluídos ou desiguais. Foram logo classificados como primitivos, selvagens, irracionais, incultos, ignorantes, atolados em misticismos, no senso-comum.

Às análises de políticas cabe pesquisar o papel específico do sistema escolar na produção dos coletivos diferentes em inexistentes, inferiores. Não são esses os olhares que persistem ao chegarem às escolas? Crianças, adolescentes sem cultura, sem raciocínio, sem dedicação, sem valores? As políticas educativas e os currículos, as didáticas e avaliações não reproduzem essas formas históricas de pensá-los? Como inexistentes na história intelectual e cultural? Com que políticas intervir nessas persistentes representações dos diferentes?

Às políticas educativas cabe tentar reverter esse papel histórico. Que intervenções na gestão dos sistemas educativos para serem espaços de reconhecimento de culturas, saberes, formas positivas de pensar os diferentes e de pensar-se? As políticas generalistas, abstratas, vêm fracassando porque ignoram que estão chegando os filhos dos coletivos diferentes, conformados e alocados em nossa história como inexistentes. Na medida em que se afirmam presentes, existentes, sujeitos de saberes e de culturas, de história e de memória, de identidades e de valores, as políticas são forçadas a fortalecer essa presença, esse reconhecimento. Deixar de ser políticas compensatórias, distributivas, inclusivas para ser políticas afirmativas. Não são essas ações afirmativas que os coletivos diferentes reivindicam do Estado, das universidades, dos currículos e das escolas e sua gestão?

COMO O ESTADO SE PENSA

Um ponto é central na formulação, gestão e análise de políticas: que visão do Estado prevalece ou foi se conformando na relação entre políticas, gestão e correção das desigualdades?

Poderíamos explorar a hipótese de que o Estado se pensa e é pensado na mesma visão em que foram e continuam pensados os coletivos diferentes feitos desiguais (ARROYO, 2010a).

Na medida em que prevalece a visão dos outros como fardo, marginais, excluídos, desiguais, ou como pobres, desempregados, incultos, irracionais, agora violentos, sem valores, esses coletivos são vistos como problema social, político e econômico, até como problema cultural e moral. Consequentemente, o Estado e suas instituições e políticas se autoafirmam como solução. Essa visão dos coletivos populares, seu acesso, permanência e aprendizagem nas escolas e universidades aparece de maneira persistente como *o problema* para as políticas e para a gestão escolar. O Estado aparece com a mesma persistência como solução, logo, nunca visto como problema, nem como parte ou partícipe na produção da exclusão, das desigualdades, e menos ainda das inexistências dos coletivos diferentes. Uma visão tão inocente quanto a-histórica do Estado e de suas políticas e instituições.

Tentamos superar essa visão ao reconhecer a educação, o conhecimento, a herança cultural como direitos de todo cidadão e consequentemente dever do Estado e de suas instituições e políticas. Na medida em que no movimento pró-direitos se avança

no reconhecimento de todo cidadão sujeito de direitos, as formas de pensar o Estado mudam: passa a ser visto como agente da garantia de direitos, não mais benfeitor, nem pai-dos-pobres, nem solução. As políticas passam a ser pensadas como políticas de direitos, escola-universidade, instituições públicas de direitos, não de privilégios.

A defesa de políticas afirmativas de acesso às universidades públicas é apenas uma consequência desse movimento de avanço da consciência dos direitos nos coletivos diferentes, feitos inexistentes. Por aí avançaram as políticas educacionais, mas as resistências a políticas afirmativas ainda são pesadas, até no campo da formulação e análise de políticas.

Entretanto, essas mudanças nos modos de pensar os coletivos diferentes e de repensar o Estado, suas instituições e políticas não se completaram. Nas últimas décadas é um dos campos de maior tensão política e pedagógica. Ora o progressismo avança, ora o conservadorismo retrocede, ora o próprio progressismo volta a ver os diferentes como marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes, problema e retoma a visão do Estado como solução, porém progressista. Não estamos neste momento? Estado e políticas como solução, porém em padrões mínimos de inclusão, de qualidade, de igualdade? Medindo, avaliando, quantificando, o quanto vamos reduzindo os desiguais a problema?

Como é difícil sair da visão do Estado, das políticas e instituições como solução quando ainda os outros, os diferentes, continuam pensados como problema social, cultural, político, econômico, nacional. Quando o Estado é pensado como solução e até como dever progressista, essa visão arbitra e define o conteúdo e abrangência dos direitos, e até quem merece ou não ser reconhecido sujeito de direitos. O Estado regulador dos direitos e de seus deveres na garantia dos direitos.

Essa visão do Estado como solução progressista tem marcado as políticas, a gestão e suas análises. O Estado aparece como o agente não só central, mas único, os coletivos populares aparecem como destinatários à espera de soluções. Quando se atrevem a acelerar soluções, são chamados à ordem, a esperar o tempo das políticas renunciando aos tempos apressados de suas lutas. Estamos vivendo essas tensões de tempos em que o Estado é forçado a mostrar sua face reguladora, controladora e até repressiva dos coletivos que apressam soluções. Quanto maior sua pressão por direitos, por emancipação, maiores os mecanismos de controle, de regulação e repressão. As políticas educativas e a gestão das instituições se enredam nessas tensões. Difícil não fazer parte desse tenso jogo político.

PELA REFUNDAÇÃO DO ESTADO E DAS POLÍTICAS?

Tenso jogo político que chega até o Estado. O que há de mais novo nesse jogo? A presença afirmativa dos diferentes na dinâmica social, sua afirmação não apenas como sujeitos de direitos, mas como sujeitos políticos e de políticas. Não se reconhecem meros destinatários nem de um Estado benfeitor, nem de garantia de seus direitos à terra, saúde, teto, território, educação, mas abrem múltiplas fronteiras para garantia de seus

direitos. Apontam e fazem acontecer políticas de reforma agrária, urbana, educacional, indígena, quilombola. Abrem espaços nas instituições do Estado, de formulação-gestão de políticas: MEC-SECAD, nas Secretarias da Mulher, da Promoção da Igualdade Racial, na Secretaria Nacional de Recursos Humanos, na CONAE, no PNE, no CNE...

O Estado, suas instituições e suas políticas e gestão passam a ser espaços de disputa dos próprios coletivos, não mais inexistentes, mas presentes. Nesse quadro são forçados a redefinir-se e redefinir sua visão dos coletivos diferentes, a reconhecerem os sujeitos políticos, incorporá-los na formulação, gestão e avaliação das políticas. Forçados a radicalizar a gestão democrática das políticas e instituições. A democratizar o Estado. Reinventá-lo. Reinventar as políticas (SANTOS, 2010).

Os coletivos em ações e movimentos tão presentes na dinâmica social e econômica, política e cultural de nossas sociedades têm experiência histórica de que sem o Estado seus direitos não serão garantidos. Exigem políticas de Estado, mas têm longa experiência dos limites do Estado e de suas políticas e instituições. Uma das tensões entre Estado-coletivos em movimentos passa pelo persistente e incômodo apontar desses limites e as formas de ir além. Por não esperar o tempo das políticas e das diretrizes. Por se adiantar.

Mostram que o Estado não é neutro, que faz parte da história de sua produção de diferentes em desiguais, inexistentes, e pressionam para que faça parte da história de lutas por seu reconhecimento como existentes, como sujeitos políticos e de políticas.

A relação entre políticas, gestão e análises e a igualdade e as diferenças passa por um dos seus momentos mais tensos, de maior densidade política, porque os coletivos diferentes pensados inexistentes se fazem presentes até no Estado e nas suas políticas. Com que destaque incorporá-los na formulação, gestão e análise de políticas?

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Los colectivos depauperados repolitizan los Currícula. In: SACRISTAN, J. G. (Org.). *Saberes e incertidumbres sobre el Curriculum*. Madrid: Morata, 2010a, p. 128-148.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010b.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

✉ MIGUEL G. ARROYO é professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, doutor em Educação pela Stanford University. E-mail: g.arroyo@uol.com.br.

*Recebido em dezembro de 2010
Aprovado em janeiro de 2011*